L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves

Pierre Merle

L'article a pour objet de connaître les pratiques d'humiliation des élèves en vigueur dans les établissements d'enseignement français (1)*. À partir de témoignages écrits recueillis d'une façon codifiée auprès de 495 étudiants, l'auteur a élaboré une typologie des formes d'humiliation en distinguant le rabaissement scolaire lié au statut d'élève de l'injure liée à la personne. L'article présente une interprétation de ces pratiques humiliantes en centrant l'analyse sur les intentions professorales, conscientes ou non, associées à ce type de pratiques scolaires dévalorisantes. L'article montre aussi que l'humiliation des élèves, analysée comme une interaction perturbatrice, est une pratique professorale contraire aux progrès scolaires des élèves.*

Mots clés : humiliation, ordre scolaire, évaluation des élèves, discrimination sociale, difficultés d'apprentissage.

Écoliers, collégiens et lycéens partagent de multiples expériences scolaires qui sont, peu ou prou, marquées par l'humiliation, l'injure, la vexation, la moquerie, la honte… Dans cet article, afin d'éviter des périphrases inutiles, le terme « humiliation » sera préféré et sollicité dans un sens générique. Ce terme, le plus employé par les élèves, présente en effet l'avantage d'appréhender de façon syncrétique une dimension majeure de leur histoire scolaire, celle du rabaissement de soi. Les ex-élèves interrogés, même ceux de notre échantillon *a priori* protégés des affres scolaires ordinaires (*cf.* annexe), sont en effet particulièrement prolixes sur cet aspect de leur scolarité. La fréquence des histoires d'humiliation livrées au chercheur démontre leur importance pour les enquêtés, et constitue, plus largement, une des descriptions possibles de ce qui se passe dans une classe et dans un établissement.

La sociologie de l'humiliation des élèves reste encore embryonnaire. La recherche marquante sur ce thème est due à Dubet (1991) pour qui le « mépris » ou le « manque de respect » constitue une sorte de fil rouge sans lequel l'expérience lycéenne ne peut être véritablement comprise. Une quantification du sentiment subjectif d'humiliation a été réalisée lors de l'enquête Insee-Ined menée en juin 1992. La moitié des collégiens et

lycéens, 49 % exactement, déclarent s'être sentis, « parfois » ou « souvent », humiliés ou rabaissés par des professeurs (Choquet et Heran, 1996). Parmi d'autres éléments de bilan, on notera que le terme « humiliation » n'est pas répertorié comme mot-clé dans la base de données *educasource.education.fr*. Par ailleurs, dans l'index thématique des recherches parues dans la *Revue française de pédagogie* de 1967 à 1990, le thème de l'humiliation n'est pas cité une seule fois, ni les autres synonymes mentionnés ci-dessus. De ce rapide bilan, il ressort que l'humiliation est à la fois une expérience scolaire ordinaire et un objet de recherche relativement délaissé. Les raisons de l'humiliation des élèves ainsi que les effets qu'elle produit sur eux restent aussi largement méconnus.

Dans la relation maître-élève, l'humiliation est présente à la fois comme expérience subjective des élèves et comme réalité sociale de la classe dont la connaissance est sans aucun doute problématique. Il existe en effet une difficulté méthodologique classique à passer des expériences des élèves, singulières et subjectives, à une connaissance sociologique définie par Weber comme une *science de la réalité* (Weber, 1992, p. 148). Chercher à résoudre cette difficulté nécessite de spécifier de façon le plus explicitement possible le cadre de la recherche et notamment les biais associés aux modalités de recueil et d'interprétations des données. L'annexe méthodologique précise les modalités de collecte et d'exploitation des presque 500 fiches recueillies auprès des étudiants à qui nous avons demandé de nous faire part de leur expérience scolaire.

Une connaissance sociologique de l'humiliation scolaire impose aussi de préciser le plus explicitement possible les hypothèses de la recherche et les modalités d'administration de la preuve (partie I). Cette question de méthode est d'autant plus importante que l'humiliation scolaire n'est évidemment pas « donnée » par la simple lecture des fiches. Un travail d'élucidation des significations associées aux situations vécues par les élèves et les maîtres est en effet inévitable. Ce travail a permis de distinguer une forme d'humiliation propre à la situation d'élève et constitutive de jugements professoraux dévalorisants (partie II) d'une autre forme d'humiliation qui s'adresse non plus à l'élève mais à la personne. Elle prend la forme de l'injure (partie III). Enfin, une dernière partie propose une interprétation générale des humiliations subies par les élèves (IV).

HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE ET ADMINISTRATION DE LA PREUVE

Hypothèses de la recherche

Les données recueillies ont pour objet d'établir une connaissance des pratiques d'humiliation des élèves non apportée par l'analyse statistique (Choquet et Héran, 1996). Cette connaissance concrète des situations et des mots permet d'approfondir la connaissance « de l'intérieur » de ce que peut vivre un élève dans le quotidien de son travail scolaire. Elle est une introduction tout aussi bien à l'analyse de la violence dans les établissements qu'aux processus de décrochages scolaires.

Les histoires racontées par les ex-élèves enquêtés sont, pour une grande part d'entre elles, ce que nous désignerons par l'expression *interactions perturbatrices* ou *dérégulatrices*. L'expression « incidents critiques » ou « perturbateurs » utilisée par Woods (1990) revêt un sens trop différent pour que nous puissions la reprendre dans notre démarche. Dans l'institution éducative, ces interactions singulières transforment les objectifs poursuivis par les élèves, font voir autrement, altèrent l'image du professeur, transforment voire bouleversent les attentes et les idées que les élèves avaient sur l'univers scolaire. Ce sont des interactions qui amènent l'acteur à penser que « ce ne sera plus comme avant », « qu'on ne l'y reprendra plus », ou « qu'une page est tournée ». Dans un langage goffmanien (Goffman, 1974), on considérera que le professeur n'a pas respecté les rites d'interaction ordinaire de la société civile : l'élève a été offensé et a « perdu la face » au point qu'il lui faut modifier, plus ou moins sensiblement, sa représentation des interactions quotidiennes, son image de soi et sa place dans l'institution scolaire. Certains élèves disent avoir été « dégoûtés », « ridiculisés », « découragés », « cassés », « cassés à vie » par tel ou tel prof jugé « désagréable », « méchant », « injuste » ou « humiliant ». Or, une littérature importante montre qu'une représentation dépréciée de soi exerce des effets négatifs sur la performance scolaire (par exemple Martinot et Monteil, 1996). Autrement dit, le contexte relation-

nel créé par ces interactions perturbatrices rend difficile, voire impossible, la poursuite de l'apprentissage. La connaissance de ces interactions spécifiques a trop longtemps été négligée : sans celle-ci, l'enseignant ne peut accéder à une partie des raisons qui font que parfois la classe lui échappe et devient incontrôlable ou que tel ou tel élève se détourne de la matière enseignée ou se révolte. Il s'agit donc de mieux connaître une partie des situations qui sont au fondement de la survie du professeur dans sa classe et de l'élève dans l'école.

L'hypothèse de la recherche liant, directement ou indirectement, certains « décrochages scolaires », « démotivations », « inaptitudes » scolaires, aux pratiques d'humiliation n'est pas exclusive d'autres compréhensions de la diversité des trajectoires scolaires des collégiens et lycéens, notamment des approches en termes d'« héritages » sociaux (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), de « rapport au savoir » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) ou d'efficacité de l'enseignement (Bressoux, 1994, 2000 ; Merle, 1998 ; Crahay, 2000). Evidemment, ces *interactions perturbatrices* ou *dérégulatrices* ne se situent pas dans une sorte de vide social qui effacerait comme par enchantement l'effet des origines sociales des élèves et les spécificités de leurs rapports à l'école sur leurs manières d'y vivre leur scolarité. L'hypothèse défendue est autre. Il s'agit de montrer qu'une approche en termes de rapports de classes ne peut prétendre à la connaissance totale des interactions maître-élèves. Eu égard aux situations de classe, il existe en effet une autonomie relative des pratiques d'humiliation et celles-ci constituent une dimension insuffisamment explorée des rapports des maîtres aux élèves.

Les modalités d'administration de la preuve

La question de la preuve, ainsi abordée, n'est jamais anodine. Le lecteur voudra bien considérer que la démarche typologique réalisée a pour objet de mettre à distance l'expérience subjective des élèves afin d'accéder à un certain degré de généralité descriptive et explicative des pratiques humiliantes. La démarche ne consiste pas toutefois à rompre avec les expériences subjectives des enquêtés. Il s'agit plutôt de construire, à partir de celles-ci, une compréhension renouvelée des activités propres à la classe. Dans le champ des débats épistémologiques en sciences sociales, la démarche se rattache davantage à une thèse « continuiste » qu'à une théorie de la rupture épistémologique prônée notamment par Durkheim (1895) ou Bachelard (1939). Par ailleurs, sans forcément considérer que la connaissance du social n'existe que dans le dénombrement, il est patent que l'analyse qualitative réalisée n'est pas de l'ordre du témoignage et de type biographique mais est aussi, indirectement, de type quantitatif en raison du nombre de fiches recueillies et analysées.

Les exemples présentés ne constituent en effet que des exemples choisis parmi beaucoup d'autres. Mis en avant dans la démarche d'écriture, l'exemple ne vient en fait qu'après dans l'analyse : le « vécu » des élèves n'accède au statut de connaissance sociale que si le poids du nombre convainc le chercheur du caractère « réel » des situations décrites par les élèves. De façon *a priori* paradoxale, compte tenu de la position épistémologique de cette recherche, il est possible de solliciter Levi-Strauss : « pour atteindre le réel, il faut d'abord répudier le vécu quitte à le réintégrer par la suite dans une synthèse objective (Levi-Strauss, 1955, p. 63). Dans la démarche, la répudiation tient à l'exclusion d'un certain nombre de fiches dans lesquelles le chercheur n'a pu dégager aucun schéma général d'intelligibilité de la situation particulière décrite par l'étudiant. Celle-ci est dès lors restée prisonnière de sa singularité biographique et hors du champ de la connaissance sociologique.

La démarche procède finalement d'une série de filtres. Dans « l'infinie diversité du réel » (Weber, 1922) soumise à la perspicacité compréhensive de chacun, en l'espèce du chercheur dans le cadre d'une démarche scientifique, les étudiants interrogés ont été placés de fait dans la position d'enquêteur en sélectionnant des interactions de « face à face » dignes pour eux d'intérêt eu égard à la question posée (*Cf.* annexe méthodologique). Cette première sélection se double d'une nouvelle sélection réalisée, celle-ci, par le chercheur selon les modalités décrites ci-dessus. Le fait que le chercheur travaille sur un matériau déjà sélectionné, et « travaillé » en l'espèce par les enquêtés, constitue une limite propre à la quasi totalité des activités de recherche, bien que cette limite se manifeste de façon évidemment très diverse selon le type d'analyse. On pense notamment aux cadres forcément sélectifs que constituent le choix des questions posées dans les grandes

enquêtes nationales (recensement, enquêtes Emploi, etc.), aux effets de désirabilité sociale sources de biais de réponse, ou encore au codage des professions et groupes sociaux dans la nomenclature de l'Insee.

L'HUMILIATION DE L'ÉLÈVE : LE RABAISSEMENT SCOLAIRE

Le sentiment d'humiliation est ressenti assez fréquemment par les élèves. Evidemment, ce sentiment de non respect est réciproque, objectivement réciproque : il est possible de montrer que l'expérience subjective des maîtres est sur ce point comparable à celle des élèves (2). Le projet poursuivi est de considérer les situations que les élèves jugent offensantes, outrageantes, rabaissantes, et finalement préjudiciables à une reconnaissance minimum de soi inséparable de toute relation éducative et plus généralement sociale. On donnera plusieurs exemples emblématiques des situations d'humiliation en regroupant celles-ci par types. Les premières situations sont de type individuel. Les secondes concernent des populations spécifiques d'élèves. Cette distinction correspond à des différences de pratiques professorales identifiables à la lecture du corpus de fiches étudiées.

Le rabaissement individuel de l'élève

Dans les situations de rabaissement individuel, l'élève est séparé par le professeur des autres élèves de la classe et se retrouve dans une position de seul contre tous. L'élève assure, malgré lui, au mieux le rôle d'amuseur public, au pire celui de bouc émissaire, de souffre-douleur ou de tête de turc. Étant donné la spécificité sociale de la population enquêtée (Cf. annexe méthodologique), les fiches présentent plus souvent des situations observées en classe que des situations vécues personnellement par les élèves enquêtés.

Le « mauvais » élève promu au rang de mauvais exemple

« J'avais une amie dont l'embonpoint la gênait énormément dans sa vie quotidienne (...). Les cours de sport étaient donc pour elle un véritable calvaire. Un jour, en cours de saut en hauteur, le prof lui a demandé de franchir la barre devant tout le monde. La barre était à un mètre, ce qui évidemment est peu, mais pour elle, c'était difficile. Le professeur l'a obligée à sauter. Elle a obéi, a sauté, puis est tombée. Tout le monde riait et surtout le prof. Il l'a obligée à recommencer plusieurs fois prétextant se servir d'elle comme exemple de tout ce qu'il ne fallait pas faire, et plus largement ne pas être, que le sport c'était la santé et qu'il était urgent de s'y mettre. Je ne suis pas sûre que le droit au respect de l'individu ait été respecté. »

Dans cette situation particulière, il est délicat de se faire l'avocat du professeur : il est en effet difficile de plaider la méprise ou le malentendu scolaire. La moquerie est objectivement probable : elle existe pour l'élève témoin qui raconte l'histoire ; elle existe aussi pour l'élève soumise aux rires du professeur ; elle existe enfin, probablement, pour une partie des autres élèves de la classe. La mise en cause publique de l'élève semble aussi revendiquée par le professeur lorsque celui-ci prend en exemple l'élève pour définir tout ce qu'il ne faut pas faire. S'agit-il d'un procédé didactique profitable à l'élève ? Cette question est importante : lorsqu'ils prennent des exemples de ce qu'il ne faut pas faire, les professeurs désignent souvent nominalement un ou plusieurs élèves. Tenue longtemps pour la manifestation indiscutable de l'incompétence, l'erreur fait désormais l'objet d'une réévaluation dans l'institution scolaire : elle serait devenue un des supports possibles de l'apprentissage. Peut-on dès lors considérer un point de vue selon lequel la situation ne relèverait pas de l'humiliation publique mais d'un travail sur l'erreur de l'élève ? En fait, il n'est guère utile de montrer à un élève l'erreur qu'il a faite, en l'espèce un saut raté, si celui-ci n'est pas dans une situation qui lui permette d'y « remédier ». Or la répétition des mêmes sauts ratés et des mêmes erreurs n'offre de toute évidence guère la possibilité d'un progrès : une barre baissée à quatre-vingt-dix ou quatre-vingts centimètres aurait été d'un plus grand secours et un saut réussi une introduction plus convaincante à un travail sur l'erreur. En revanche, la répétition de la même erreur exigée par le professeur revient à produire l'effet inverse de l'objectif pédagogique censé être poursuivi par le professeur : pour les autres comme pour lui-même, l'élève est assimilé à l'incompétence sportive alors que le principe même du travail sur l'erreur est de parvenir à une distanciation entre la

faute et l'élève. Si, par ailleurs, il existe des erreurs types, beaucoup d'élèves peuvent servir d'exemple, et il est alors anti-didactique et objectivement humiliant de prendre comme exemple une élève particulièrement en difficulté dans la discipline.

De façon plus générale, la valeur des conseils du professeur tient à leur adéquation aux problèmes rencontrés par l'élève. On a montré ainsi, à partir d'une analyse systématique des modalités de correction de copies de mathématiques et de français, l'effet positif des annotations de copies donnant à l'élève des conseils personnalisés de révision (Thaurel-Richard et Verdon, 1996 ; Schmitt-Rolland et Thaurel-Richard, 1996). Ces pratiques sont associées à de meilleures performances ultérieures. Il existe donc un abîme entre un travail sur l'erreur fondé sur l'analyse méthodique des erreurs individuelles et la mise en cause publique, et clairement humiliante, du mauvais exemple et du mauvais élève. Cette mise en cause produit de surcroît des effets contre-productifs : perte de confiance en soi et jugement dépréciatif engendrent de moindres performances scolaires (Martinot et Monteil, 1996). L'humiliation de l'élève est donc nettement contraire à ses progrès scolaires.

La variété de la mise en cause publique : « passage au tableau » et al.

Les élèves ont donc totalement raison lorsqu'ils reprochent à leurs professeurs la stigmatisation publique de leurs erreurs. Cette humiliation est classiquement présente dans la façon, utilisée semble-t-il spécialement en mathématiques, de « mettre un élève au tableau ». De nombreuses fiches racontent cette situation scolaire archétypique de l'élève séchant abominablement sur l'estrade. Les fiches évoquent soit la situation vécue par l'ex-élève enquêté, soit, plus souvent, celle des élèves spectateurs sollicités pour assister à la mise en cause publique d'un camarade : « Une élève de ma classe a eu la malchance de ne pas être douée en maths. Cela lui a valu, en 5e, de rester plantée une heure au tableau parce qu'elle n'arrivait pas à résoudre un exercice, et ceci sous les brimades d'une prof qui ne s'est pas gênée pour la traiter de nulle devant la classe. Le droit à la dignité de cette personne n'a pas été respecté ». Le passage au tableau est souvent perçu comme une sorte de « passage à tabac » scolaire. La classe se transforme alors en arène et l'élève subit une sorte de mise à mort symbolique de son statut d'élève devant ses camarades.

Cette humiliation publique est aussi classiquement présente dans l'habitude professorale consistant à rendre aux élèves leurs copies selon un ordre décroissant, de la meilleure à la plus faible, en ajoutant un commentaire du « très bon » au « minable ». Ou bien le professeur ajoute, en rendant les mauvaises copies, un « petit commentaire destiné à faire rire la classe ». D'autres professeurs font preuve d'une mise en cause plus circonstanciée des élèves : « Lorsque le professeur rendait les copies, il faisait systématiquement un bêtisier des erreurs en nommant les élèves qui les avaient commises ce qui parfois les ridiculisait devant la classe ». De nouveau, le projet pédagogique d'analyse des erreurs de l'élève devient un prétexte commode au service de pratiques humiliantes : nul n'est besoin en effet de préciser l'identité d'un élève pour assurer la critique de ses erreurs, si bien que la désignation publique n'a pas d'autres motifs véritables que la mise en cause de l'élève jugé fautif et incapable. Même à l'université, comme l'écrit un étudiant, cette mise en cause est parfois présente. Les commentaires sont appropriés au niveau, en l'occurrence la deuxième année de DEUG : « vous n'avez rien à faire ici, ce n'est même pas d'un niveau bac », ou encore « mais comment avez-vous eu votre bac ma pauvre enfant ? ! ». Sur ces situations, relativement classiques, les remarques des enquêtés sont quasi unanimes : la note, jugement professoral définissant la valeur scolaire, est une information personnelle, ne concerne que l'élève lui-même et n'a, en aucune manière, à être rendue publique auprès des autres élèves de la classe. Comme l'indique un des étudiants interrogés : « J'estime qu'un élève a le droit de garder ses notes confidentielles… C'est comme les problèmes de santé. » (3).

Le recours à un surnom, sobriquet souvent moqueur, est une autre forme de mise en cause publique. Telle élève raconte qu'elle a passé un bac scientifique mais a toujours eu du mal à comprendre rapidement. Elle posait beaucoup de questions aux professeurs. Un d'entre eux a fini par ne plus vouloir lui donner les réponses aux questions qu'elle posait, et a fini par l'appeler « madame j'comprends pas » lorsqu'elle posait une question. Comme l'indique l'élève : « J'étais ridiculisée devant toute la classe ». Et sa volonté de poser des questions a été sérieusement

ébranlée jusqu'à considérer que cette stigmatisation publique avait mis fin à sa vocation scientifique… L'intention humiliante du professeur n'est de fait guère contestable, tout comme, plus généralement, les effets négatifs sur l'apprentissage de ce type de pratique professorale. Même en considérant que la nécessité de l'avancement du cours et le respect du programme ont prévalu sur l'exigence d'une transposition didactique accessible à tous, les propos de l'enseignant ne sont pas conformes à la réglementation scolaire qui fait obligation à tous d'un respect de chacun.

Le rabaissement collectif des élèves

À l'école primaire, dans les témoignages recueillis, certains professeurs divisent leurs classes en deux voire trois rangées. Cette pratique, étant donné l'âge moyen des enquêtés, date en l'espèce du milieu des années quatre-vingt, sans que l'on puisse savoir si elle subsiste encore sous cette forme ou sous d'autres. Son caractère stigmatisant est explicite. Tel instituteur installe les bons élèves près de la fenêtre et ce groupe correspond au « paradis », le groupe des « moyens » est placé au milieu et correspond au « purgatoire », celui des « faibles », placé près du mur, constitue « l'enfer ». Les élèves changent de groupe selon leurs résultats scolaires, et l'instituteur insiste à cette occasion sur le caractère valorisant ou dévalorisant de cet acte. D'autres instituteurs se contentent d'une hiérarchie binaire de l'espace scolaire en séparant « bons » et « mauvais élèves ». Le caractère dévalorisant de ces pratiques contient inévitablement une dimension humiliante tant une partie des élèves de la classe est désignée publiquement comme incapable, stigmatisée et montrée du doigt. Ces pratiques de classement sont de surcroît associées dans les fiches étudiées à des brimades les plus diverses (scotch sur la bouche, privations de récréations, etc.) qui renforcent la ségrégation et l'humiliation scolaires subies par ces élèves.

Présentes au sein de la classe dans les pratiques de séparation spatiale des élèves, les humiliations collectives sont également observables dans la façon de constituer les classes par les chefs d'établissements. Il existe sur cette question un certain nombre de recherches montrant la façon dont les élèves sont regroupés selon leurs niveaux scolaires (4). Or, étant donné l'interdépendance statistique entre niveau scolaire, origine sociale et ethnicité, un tel regroupement revient souvent à établir des ségrégations sociales et ethniques (Payet, 1995) même si la dénégation de telles pratiques est en général la règle (Dubet *et al.*, 1999). Les enquêtés, dans les fiches qu'ils remplissent, ont souvent une conscience assez claire de ces pratiques. Dans tel établissement où les élèves sont regroupés dans quatre classes selon l'ordre alphabétique (A, B, C, D), avec les meilleurs élèves dans les classes « A » et les plus faibles dans les classes D, les élèves scolarisés dans les classes C et D s'appellent eux-mêmes et sont parfois appelés par les autres les « Cons » (pour la classe C) et les « Débiles » pour la classe D. Cette conscience de la ségrégation scolaire témoigne du sentiment de honte et de nullité scolaire ressenti par les élèves faibles en tant que groupe scolaire particulier à l'intérieur des établissements. Le thème du « gros nul », classique dans les cours de récréation (Dubet et Martuccelli, 1996), constitue l'expression ordinaire de l'humiliation des élèves faibles.

Dans le quotidien des classes, ces différences inter-classes sont concomitantes de formes douces d'humiliation et rabaissement collectifs. Le professeur indique par exemple que cette classe est « moins bonne » que telle autre, « a moins bien réussi le devoir », etc. Ces formulations ordinaires, récurrentes dans le langage des professeurs (les élèves sont « moins bons », « plus faibles », « moins dynamiques », ont « moins travaillé », etc.), reviennent indirectement à réaliser des comparaisons « toutes choses égales par ailleurs » sans grand fondement : ce type de comparaisons est toujours éminemment problématique autant au niveau des classes d'un même établissement que dans les comparaisons internationales (Blum, Guérin-Pacé, 2000). Logique du classement et logique de rabaissement sont en l'espèce indissociables. Cette analyse vaut aussi pour les « groupes de niveau », parfois prônés comme remède à l'échec scolaire dans certains ouvrages pédagogiques alors que leurs effets sont pourtant des plus incertains voire négatifs (Crahay, 2000) notamment sur le plan socio-affectif (Rosenbaum, 1980 ; Oakes, 1985). Cette ségrégation intra-établissement se double d'une ségrégation inter-établissement (Merle, 1999 ; Trancart, 1999) dont les effets sont probablement proches : la consécration des « bons » établissements n'est pas sans désigner, en creux,

les établissements peu fréquentables et à travers eux les élèves et les relations à éviter…

Dans ces situations de classement scolaire, souvent humiliantes pour l'élève, la frontière entre l'espace public et l'espace privé semble relativement respectée. Le classement est, formellement, établi selon des critères de compétences disciplinaires. La singularité biographique de l'élève n'est *a priori* pas mise en jeu et en question par le maître. En fait cette séparation des registres scolaire et personnel est loin d'être respectée d'une manière pérenne. Il existe assez souvent, dans les pratiques d'humiliation, un chevauchement entre les sphères du pédagogique et du privé. Celles-ci prennent alors une forme particulière d'injure sur la personne provoquée par le passage du registre scolaire – l'élève « nul » – au registre personnel – l'élève « con », « coincé », « pétasse », « pimbêche », etc.

L'HUMILIATION DE LA PERSONNE : L'INJURE

L'injure est ordinairement pensée comme l'apanage exclusif des élèves (Lorrain, 1999). Il n'en est rien comme en témoigne abondamment la lecture des fiches recueillies. L'injure sur la personne est d'ailleurs une des dimensions de la vie de la classe pour laquelle les dénonciations des élèves sont les plus surprenantes, les plus violentes aussi. Comme souvent, la fréquence élevée de cette dénonciation ne peut être reliée de façon simple à la fréquence effective des injures. Les situations exceptionnelles, les mots particulièrement déplacés, ces *interactions perturbatrices* ou *dérégulatrices*, marquent les élèves suffisamment pour que ces infractions à la civilité ordinaire de la classe prennent une place importante dans leur vie scolaire alors même que celles-ci sont éventuellement peu nombreuses, voire rares. Par définition, l'affaiblissement d'un lien, en l'espèce celui d'un élève à un maître, à une discipline d'enseignement ou à l'école, n'a pas besoin de se reproduire plusieurs fois pour que ces effets soient prégnants, voire irréversibles. C'est pour cette raison que les élèves interrogés ont gardé en mémoire ces événements. C'est en ce sens que la probable rareté de ces situations n'est pas en rapport avec leurs effets scolaires et qu'à ce titre elles méritent attention et analyse. Il est possible de distinguer l'injure sur la personne liée à l'incompétence scolaire de l'injure apparemment indépendante de toute spécificité scolaire propre à l'élève.

L'injure liée à l'incompétence scolaire

Plusieurs fiches présentent des situations d'injure sur la personne de l'élève. On sollicitera à cette fin quelques extraits des histoires racontées par les étudiants enquêtés : « Une élève de ma classe avait un avis différent de son prof, et c'était juste une divergence d'opinion sur la manière de réaliser un paysage en cours de dessin. Elle s'est fait traiter de « pétasse » et de « coincée ». Une analyse détaillée sera réalisée de ce type de situation car, contrairement aux apparences, elle n'est en rien spécifique aux arts plastiques : dans bien d'autres disciplines, les élèves sont traités de « coincés », « pimbêches », « pétasses. » L'hypothèse défendue tient à l'existence d'un lien entre l'injure et la représentation professorale de la compétence scolaire de l'élève.

Injure et représentations professorales de la compétence scolaire

Dans cette histoire telle que nous sommes amenés à la connaître, les questions centrales, intimement liées, concernent « la manière de réaliser un paysage en cours de dessin » et l'absence de qualité artistique de l'élève traitée de « pétasse » et « coincée ». L'enseignement des arts plastiques, peut-être davantage que les autres enseignements, semble tiraillé entre deux discours qui s'enchevêtrent sans se rencontrer et s'interroger mutuellement de façon suffisamment explicite à la fois pour l'élève et le professeur. Tantôt la production de l'élève est le produit d'un long apprentissage, résulte de la maîtrise de techniques spécifiques à l'artiste et d'une familiarité ancienne avec les œuvres qui forment l'œil, la sensibilité et le sens de l'esthétique ; tantôt cette production est le fruit du talent, du don, du goût, du sens inné des couleurs et des formes… Ces deux représentations concurrentielles des compétences scolaires sont, peu ou prou, présentes dans toutes les disciplines scolaires. Dans l'enseignement des lettres, la sensibilité et « l'esprit de finesse » sont souvent vantés et considérés comme des qualités inhérentes à la personne de l'élève. Il en est de même en mathématiques où les « bons » élèves sont censés faire preuve « d'idées », « d'astuces », voire « d'imagination » dans la résolution des problèmes difficiles.

Autrement dit, dans toutes les disciplines, le « bon » élève, considéré comme « doué » par certains professeurs, se distinguerait radicalement de l'élève jugé faible, essentiellement capable, à l'instar du Chaplin des Temps Modernes, de la répétition mécanique des mêmes exercices.

L'élève et le professeur sont prisonniers de cette double représentation des compétences scolaires, ballottés selon les périodes entre une compétence pensée comme le fruit d'un vrai travail d'apprentissage ou un pur produit de qualités intrinsèques. Or les idéologies contemporaines apportent sans doute davantage de crédit aux talents et au « tout génétique » qu'aux discours sur la méthode et les techniques… Le problème éventuellement rencontré par les professeurs tient donc aux représentations paradoxales de la compétence de l'élève : le discours sur « l'imagination », les « idées » ou « l'originalité » est, pour une grande part, un discours de dénégation du travail d'apprentissage de l'élève et, parallèlement, des savoirs et compétences didactiques du professeur. Cette représentation innéiste de la compétence scolaire aboutit à une confusion des registres d'appréciation, celle portée sur l'élève et celle portée sur la personne, et à un glissement des appréciations professorales, de celles relatives aux compétences actuelles de l'élève à celles portant sur des qualités censées constantes de l'individu et appréhendées comme une seconde nature. Une des dimensions irréductibles de l'injure professorale est en effet de faire abstraction du contexte scolaire et d'ignorer le statut d'élève défini par le fait de ne pas savoir et la nécessité d'apprendre. Cet oubli du statut de l'élève est en fait corrélatif de la non reconnaissance du statut d'enseignant et de ses missions. Le glissement des appréciations du registre scolaire au registre personnel est par définition d'autant plus probable que l'enseignant adhère explicitement à l'existence d'aptitudes intrinsèques et à l'idéologie du don en se conformant ainsi à un discours rassurant et bien établi sur les différences d'intelligence (Merle, 1999) (5).

Quelques extraits de fiches confirment la pérennité d'une conception innéiste de la compétence scolaire : « En quatrième, je ne comprenais pas les mathématiques. J'ai eu un 2/20 à un devoir. Le professeur de mathématiques est venu me voir lorsqu'il rendait les copies, il a pris mon livre et m'a donné un coup sur la tête avec ce livre. En même temps, il a crié sur moi : comment se fait-il que tu ne comprends rien alors que ton père et ta cousine sont bons en maths (il avait eu mon père au collège et ma cousine était dans la même classe que moi). Jamais ce professeur n'a essayé de parler avec moi de mes problèmes, et visiblement il n'arrivait pas à comprendre mon échec ». « Tel père, tel fils » semble être le viatique principal de la compréhension des compétences en mathématiques par ce professeur. La difficulté de ce professeur à mener une réflexion sur les difficultés de cet élève apporte une illustration quasi parfaite de l'analyse de Bachelard : « Dans l'éducation, la notion d'obstacle épistémologique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas » (Bachelard, 1989).

L'injure sur la personne liée à l'incompétence scolaire prend des formes variées comme l'atteste la lecture de nombreuses fiches : « Pour l'avoir vécu personnellement, l'une des choses les plus difficiles à vivre, surtout en cas d'échec, est probablement l'humiliation dans la classe. En terminale, âge où heureusement on est souvent moins vulnérable, un professeur de maths m'a traité de « vache imbécile » en me tirant l'oreille sous prétexte que je ne réussissais pas à résoudre un problème au tableau. » Dans un raccourci saisissant, le professeur de mathématiques incriminé réduit l'élève faible en mathématiques au rang de l'animal, et associe, sans réserve méthodologique ni précaution scientifique excessive, la nullité en mathématiques à l'impossibilité d'être véritablement humain, voire même, une vache tout à fait ordinaire…

Injure et hiérarchie des disciplines d'enseignement

L'obstacle épistémologique, à la fois commun dans son principe à toutes les disciplines et spécifique aussi à chacune d'entre elles, fait l'objet d'une reconnaissance professorale variable : plus la discipline est « noble » et associée à des qualités scolaires jugées remarquables plus, semble-t-il, l'opinion d'une compréhension immédiate et innée semble prévaloir sur la nécessité d'un apprentissage régulier et méthodique. La légitimité des professeurs à porter sur leurs élèves des jugements dépréciatifs semble en effet en rapport avec la légitimité de leur discipline et son classement dans la hiérarchie scolaire. En mathématiques, tout particulièrement, les professeurs

associent davantage leurs compétences à un don assimilant plus facilement la définition de l'intelligence à l'excellence mathématique (Léger, 1983). Les remarques déplacées des professeurs de maths sont d'ailleurs beaucoup plus présentes dans notre corpus de fiches à l'égard des élèves scolarisés dans des classes littéraires ou technologiques. Comme l'indique un des étudiants interrogés : « Un élève peut être faible dans une matière et avoir des capacités dans d'autres. Un professeur ne peut insulter des élèves en leur disant qu'ils [ne] sont « bons à rien ». Ici, il s'agissait de l'enseignement des mathématiques en classes littéraires. C'est une remarque élitiste. »

L'injure est parfois accompagnée de l'imposition de comportements dégradants. Ainsi, dans les classes littéraires, tel professeur de mathématiques avait l'habitude de mettre les mauvaises copies à la poubelle et les élèves concernés devaient venir les récupérer à la fin du cours. Cette pratique professorale d'humiliation offre un bel exemple du raccourci scolaire qui consiste à considérer que les filières accueillant des élèves « faibles » en mathématiques sont constitués de « bons à rien », d'élèves qui « ne comprennent rien » entretenant une forte proximité spatiale avec les « poubelles » de l'établissement. L'analyse des données permet donc de supposer un lien de causalité entre l'élitisme de certaines disciplines et les pratiques humiliantes. Par prudence méthodologique, il ne faut pas exclure que ce lien de causalité soit, partiellement ou totalement, le résultat d'un biais de sélection des expériences subjectives présentées par les enquêtés : le statut de discipline dominante et sélective des mathématiques peut rendre les élèves particulièrement réceptifs aux remarques déplacées des professeurs de cette discipline alors même que de telles remarques seraient aussi fréquentes dans les autres matières.

Pour autant, la compréhension des propos spécifiquement dévalorisants tenus en cours de mathématiques est éclairée par l'histoire du système éducatif : de telles remarques humiliantes dans cette discipline semblent peu probables à la fin du XIXe siècle, à l'époque, aujourd'hui si étrange, où les bons élèves en maths étaient suspectés de capacités limitées et où régnait sans partage l'hégémonie des humanités grecques et latines choisies sans guère d'hésitations par les meilleurs élèves. Du point de vue sociologique, on ne peut être que frappé de constater que les injures *ad hominem* et la désignation de l'insuffisance scolaire, des matheux d'hier aux élèves des séries technologiques, professionnelles voire littéraires d'aujourd'hui, sont *grosso modo* en rapport avec leur origine sociale plus ou moins aisée (6). Autrement dit, si l'hégémonie des humanités est révolue, l'esprit du classement scolaire qui l'a animée reste toujours aussi présent. Ce n'est d'ailleurs que relativement récemment que les épreuves du concours général se sont ouvertes aux épreuves professionnelles et technologiques. Si une telle redistribution des honneurs et lauriers scolaires est un symbole de changement, elle n'efface pas toutefois la forte dépréciation dont pâtissent les filières non générales, notamment lors des choix d'orientation : ces enseignements sont peu recherchés par les élèves et les professeurs les évitent également préférant, avec constance depuis près de vingt ans, le « charme discret » des élèves bourgeois (Léger, 1983).

Injure et jugements de classe

Les jugements humiliants qui portent atteintes à la personne de l'élève sont aussi, à l'instar des humiliations portant sur l'incompétence scolaire, potentiellement, des jugements de classe : le professeur qui oppose l'élève « coincé » à l'élève « créatif » et « imaginatif » juge également des différences de rapports à la culture légitime conformément à une analyse développée dans les années soixante par Bourdieu et Passeron (1964). Plus largement, les professeurs sollicitent plus ou moins directement des hiérarchies professionnelles : l'enfant de paysan, d'ouvrier ou d'employé s'oppose à l'enfant des professions aisées, aux enfants de « collègues » et de cadres. Comme l'indique, presque crûment, un professeur interrogé lors d'une précédente recherche « il y a quelques professions qui sont importantes, des professions par exemple, euh... tous ceux qui sont psychologues etc., je crois que ça explique aussi la relation que l'on peut avoir avec eux, ils parlent d'un certain lieu, qui est important à connaître, qui n'est pas le même que d'autres » (Merle, 1996). Sans euphémisme excessif, le propos a le mérite de distinguer sans fard les professions jugées importantes du *vulgum pecus*. Plusieurs extraits de fiches montrent que les humiliations sur la personne sont orientées par l'honorabilité des statuts sociaux et la noblesse des origines :

– Je suis une fille d'agriculteurs et mon professeur m'a dit : « tu ferais mieux d'aller garder les vaches. »

– « Lorsque le prof fait preuve d'agressivité envers un élève, type « tu n'es bon qu'à vendre des frites au bord de la route », on peut estimer selon moi que le droit des élèves n'est pas respecté. »

– Au collège, j'avais un prof d'anglais qui avait l'habitude de « casser » les élèves vivant à la campagne ou issus de milieux défavorisés (insultes...). »

– « Il n'y a pas que les léopards qui sont fainéants, les bretons aussi » (sur un commentaire de texte). »

– « En primaire, l'instituteur qui savait que mon père était viticulteur m'a dit : Monsieur N..., un stylo, ça ne se tient pas comme une pioche. »

– En classe de première S, un professeur d'histoire-géo, docteur ès lettres, écrivain, nous a dit : « À votre âge, il est trop tard pour faire des progrès en français, vous vous confondez avec la « masse sociale ». Même votre niveau scientifique est très limité. »

Viticulteurs, vendeurs de frites, agriculteurs, ruraux et bretons... partagent le même déshonneur d'appartenir à « la masse sociale », au *vulgum pecus*, déclassé, « bon à rien », « analphabète » et « fainéant ». Autrement dit, l'injure en classe est aussi une injure de classe : elle a sa source dans le statut social de l'élève, ou du moins, ce statut peut être utilisé à des fins d'humiliation (7). Le statut social est aussi rappelé d'une façon indirecte par des remarques touchant aux conséquences du faible revenu des parents. Face aux retards de paiement de la cantine, un personnel administratif peut intervenir en classe et donner les rappels de cantine impayée en les « distribuant à haute voix devant toute la classe. » Ou bien, il peut s'agir de remarques plus individuelles qui ont la même signification de classement des élèves selon un critère social : « à l'école élémentaire, je ne possédais pas de stylo plume qui d'après le prof allait améliorer mon écriture. J'ai eu le conseil d'aller en acheter un, « si bien sûr, je pouvais me le permettre ». Sous-entendu, on est un cas social parce qu'on appartient à la classe ouvrière. » La thèse du malentendu scolaire peut certes être évoquée. Elle est pourtant difficile à défendre : ce que retient l'élève est l'évocation publique de son statut de pauvre et d'impécunieux potentiel. La sollicitude du professeur aurait été évidemment moins suspecte si elle s'était manifestée en tête à tête avec l'élève et non à la cantonade... (8).

Injure sur la personne et rabaissement scolaire : quelles relations ? quels publics d'élèves ?

Il n'est pas possible de savoir, en raison de la méthodologie d'enquête, si l'injure sur la personne est moins fréquente que le rabaissement scolaire. Cette distinction est en effet produite pour servir l'analyse des situations et une partie d'entre elles échappe à cette typologie étant à la fois des situations d'injure *ad hominem* et des humiliations scolaires. On se limitera à un exemple dans lequel l'humiliation subie par l'élève est tout à la fois un rabaissement scolaire et une injure à la personne, indirectement ravalée au statut social de jeune enfant, voire de bébé : « Au collège, il y avait un élève beaucoup plus âgé que les autres et en difficulté scolaire. Un prof l'a un jour humilié devant nous en lui donnant une petite poupée ridicule sous prétexte qu'il ne cessait de jouer avec ses ciseaux et ses crayons. Il s'est alors retrouvé en plus grande situation d'infériorité. »

Il n'est pas possible également de savoir précisément si certaines populations scolaires sont plus spécifiquement visées par tel ou tel type d'humiliation. On peut toutefois penser, pour des raisons exposées précédemment, que les humiliations sur les personnes concernent plus fréquemment les élèves « faibles », au double sens d'élèves ne disposant pas des compétences exigées par l'institution scolaire – Choquet et Héran (1996) montrent d'ailleurs que ces élèves se sentent plus souvent humiliés que les autres – et ne pouvant pas, non plus, bénéficier de la défense éventuelle de leurs parents. Certains d'entre eux sont en effet trop étrangers au fonctionnement ordinaire de l'école et aux modalités de pression qu'ils pourraient mettre en œuvre pour contrer les propos d'un professeur indélicat : demande de rendez-vous auprès du professeur, lettre de protestation à l'inspecteur pédagogique régional, recours auprès du chef d'établissement, mobilisation des parents d'élèves. La faiblesse sociale de l'élève à laquelle s'ajoute un niveau scolaire insuffisant explique que celui-ci soit plus souvent la cible des railleries du professeur. Un certain nombre des ex-élèves interrogés établissent d'ailleurs une relation entre l'injure et le niveau scolaire. Ainsi, un enquêté indique qu'un de ses professeurs avait l'habitude d'attribuer des surnoms aux élèves. Ceux-ci « étaient le plus sou-

vent désagréables, voire péjoratifs, notamment ceux qu'il attribuait aux mauvais élèves. L'une des filles de la classe, un peu ronde, avait reçu l'appellation de "baleine échouée sur une île déserte" ». Ou bien, lors de la remise des copies, un professeur de mathématiques réalise une association emblématique et quasi parfaite de la dévalorisation physique et scolaire : « Et la copie la plus nulle ? C'est pour le gros lard. » (cet élève est jugé « à la limite de l'obésité » par l'étudiant qui relate ce propos). L'intérêt des données recueillies est de montrer que même si la population des élèves jugés « gros » est plus importante parmi les élèves « faibles » que parmi les « bons » élèves, il faut constater que l'injure relative au poids ne va s'adresser qu'aux premiers. Dans aucune fiche ne sont associées des propriétés scolaires et physiques qui seraient jugées divergentes telles que « Et la meilleure des copies ? C'est pour le gros lard ». Autre façon de dire que la réussite scolaire force le respect tout autant que la faiblesse des résultats favorise de fait l'humiliation et amène certains professeurs à faire flèche de tout bois.

L'injure non liée à la compétence scolaire

Il serait toutefois erroné de penser que les élèves « bons » ou « moyens » ne font pas l'expérience de l'humiliation scolaire. Du moins, les exemples rapportés semblent montrer que les propos dépréciatifs ou injurieux, s'ils concernent préférentiellement les élèves faibles, ne concernent pas que ceux-là. Plusieurs fiches relatent en effet des injures et humiliations non liées à un contexte scolaire précis :

– « J'ai le souvenir d'une prof d'italien en lycée qui pourrait servir de contre-exemple du respect des droits des élèves. Je me suis d'ailleurs toujours dit en considérant sa manière d'être avec ses élèves que pour être un prof acceptable, le minimum serait de ne jamais faire comme elle. Elle avait l'habitude d'humilier ouvertement les élèves devant la classe en se moquant de leurs défauts physiques ou même en utilisant ce qui pourrait relever d'un secret professionnel. Je me souviens du jour où elle s'est moquée des déboires sentimentaux d'une fille, et du divorce des parents d'une autre. Elle faisait régner dans la classe un climat de crainte où évidemment il n'y avait plus ni échanges ni communication. »

– « En troisième, en musique, le prof s'en est pris à un élève en lui disant : "votre esprit est comme votre corps : celui d'un avorton". L'élève était chétif et petit, mais il ne faisait rien de particulier et il n'était pas particulièrement mauvais en classe. »

– « En classe de 4e, un professeur d'allemand, ouvertement fasciste au demeurant, m'a traité de "fils de puce" du fait, bien entendu, de ma taille, laquelle ne correspondait pas, à ses yeux, à l'archétype du surhomme potentiel. »

– « Une camarade de classe souffrait de problèmes d'intégration dans la classe, problèmes dus sans doute à un déficit de séduction qu'elle devait ressentir en cette période difficile de l'adolescence. Le professeur lui a lancé, de manière vexante et explicite pour tous, une réflexion désobligeante sur les remèdes (maquillage...) qu'elle tentait d'y apporter. »

– « En classe, un jour, le prof de français s'est placé derrière un élève très timide, et il s'est adressé à toute la classe en mettant les mains sur ses épaules en disant : "personne ne voudrait être son ami, personne ne voudrait être sa petite amie". »

– « En 5e, une prof s'est moqué d'un élève en le traitant d'homme de Cro-Magnon car il avait une tête qui ressemblait à celle d'un singe. » Etc.

Ces injures ou dévalorisations publiques qui pourraient être multipliées à volonté ne sont pas reliées dans les fiches étudiées à un niveau de compétence scolaire ou à l'origine sociale. Dans l'esprit des étudiants rédacteurs de ces fiches, de telles relations sont soit inexistantes, soit non explicatives de la force de l'injure. Dans ces exemples, le professeur semble moins s'adresser à un élève que viser la personne. Qu'il s'agisse d'une humiliation par rabaissement scolaire ou d'une humiliation par injure sur la personne, catégories construites pour les nécessités de la recherche et la compréhension des situations, la question essentielle est de connaître les motifs qui amènent certains professeurs à recourir à de telles pratiques d'humiliation.

L'HUMILIATION DES ÉLÈVES : QUELLE INTERPRÉTATION ?

Les pratiques professorales de rabaissement scolaire et d'injure ont déjà, en partie, fait l'objet

d'une double interprétation dans les parties précédentes. D'une part, les humiliations subies par les élèves, quelles qu'elles soient, sont le produit de l'idéologie scolaire du classement qui autorise la mise en exergue de l'élève jugé faible et incapable ; d'autre part, les jugements professoraux ne font que reproduire dans l'ordre scolaire les systèmes de hiérarchies sociales propres à l'organisation sociale globale : la valorisation des situations professionnelles dominantes et le déclassement des positions dominées. La « vache imbécile » et le « bon à rien » de l'institution scolaire sont le « mendiant » et « l'assisté » de l'organisation sociale ou le futur « vendeur de frites sur le bord de la route ». Cette double interprétation est constituée des deux faces de la même médaille et sollicite une théorie du social qui fonde tous les jugements sociaux sur la division de la société en classes. Les données recueillies sont susceptibles de valider, pour une part, une telle explication de l'humiliation scolaire qui ne serait, en l'occurrence, qu'une forme spécifique des pratiques professorales concourant à la reproduction des positions sociales dominantes et dominées (Bourdieu et Passeron, 1970).

Une telle théorisation des matériaux demeure cependant impuissante à comprendre certains comportements professoraux et tout particulièrement certaines modalités d'injures sur la personne. Quelles raisons peuvent amener un professeur à se moquer « des déboires sentimentaux d'une fille, et du divorce des parents d'une autre » ? Pourquoi tel professeur s'adresse à toute la classe en indiquant à propos d'un élève : « personne ne voudrait être son ami, personne ne voudrait être sa petite amie » ? Pourquoi « traiter » une fille de « pimbêche » et se moquer du maquillage d'une autre ? Il est toujours possible de considérer que ces modalités d'humiliation relèvent aussi des jugements de classe précédemment présentés et qu'il manque seulement des données biographiques sur les élèves destinataires de ces jugements pour que l'interprétation demeure valide. Mais il s'agirait d'une explication *ad hoc.* Il est plus pertinent de considérer que ces humiliations ont une autre origine et nécessitent une autre compréhension de l'univers scolaire.

Les diverses modalités d'humiliation des élèves peuvent évidemment être analysées à partir des singularités biographiques des enseignants et, spécifiquement, d'approches psychiatrique ou psychanalytique (par exemple Filloux, 1973 ; Cifali, 1994 ; Cordié, 1998). Si le stéréotype du prof « sadique », « toqué », « maboule » renvoie à des réalités objectives, une telle personnalisation ou psychologisation de l'humiliation scolaire ne peut à elle seule rendre compte de l'ensemble des pratiques d'humiliation scolaire répertoriées et aboutit à faire en partie l'impasse sur les contraintes propres au fonctionnement de la classe et des établissements. Une telle approche réduit à des histoires singulières des situations dont la fréquence statistique nécessite l'analyse sociale au-delà des cas éventuellement pathologiques. Il faut finalement faire l'hypothèse d'un chaînon manquant dans l'ensemble des interprétations actuellement disponibles. On présentera un cadre général d'interprétation des pratiques professorales humiliantes avant de montrer que ces pratiques sont aussi sensiblement contextualisées.

Cadre général d'interprétation des pratiques professorales humiliantes

La perte d'efficacité de la réglementation scolaire

Dans l'institution éducative, la transmission des savoirs est, hier comme aujourd'hui, inséparable de l'ordre scolaire : à partir d'un certain niveau de chahut et de désordre, le professeur ne peut plus exercer son activité. Depuis longtemps, de nombreux chercheurs ont souligné de façon récurrente que l'ordre dans la classe constitue une dimension particulièrement ardue du métier d'enseignant si bien que les difficultés rencontrées peuvent finir par être une source de stress considérable et empiéter très sensiblement sur l'activité d'enseignement (Morrison et Mc Intyre, 1975 ; Davisse et Rochex, 1995 ; Barrère, 2000 ; Van Zanten, 2000). Au pire, le professeur a le sentiment que son métier se réduit essentiellement à une activité de gardiennage et de maintien de l'ordre scolaire. Cette relation fonctionnelle entre ordre scolaire et enseignement est au centre des préoccupations professorales et des formes de pouvoir mises en œuvre pour assurer un certain niveau de silence pendant les cours. L'analyse sociologique de cette question, et plus largement celle du pouvoir, dans la classe et hors de celle-ci, a fortement mobilisé les pères fondateurs de la sociologie. La démarche de Durkheim (1922), centrée sur la sanction et la discipline, est fortement normative : il s'agit, au-delà de l'étude des fon-

dements sociaux de l'école, de définir les actions que le maître doit mener dans la classe afin d'éveiller « l'esprit de discipline » et de conforter l'intériorisation de la règle et de la morale. L'analyse wébérienne, fondée sur les formes de domination sociale, débarrasse l'approche durkheimienne de son projet normatif : la domination rationnelle-légale propre aux sociétés modernes repose « sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens » (Weber, 1995, p. 289). Cette domination rationnelle-légale, propre à toutes les organisations modernes, y compris l'institution scolaire, supplante les dominations traditionnelle et charismatique des sociétés antiques ou moyenâgeuses.

Dans les analyses de Durkheim et Weber, la question du « dressage » scolaire de l'élève, décrite particulièrement par Foucault (1975), est considérée comme résolue : l'apprentissage méthodique de la morale et la légitimité de la domination rationnelle-légale, deux analyses d'une même réalité sociale, scolaire et politique, ont la vertu de rendre l'élève, et ultérieurement l'individu, « intégré » et « raisonnable ». Cette façon de penser l'univers scolaire et social, pour autant qu'elle a correspondu autrement que de façon normative ou idéal-typique à un moment de l'histoire de l'école et de la société, ne parvient pas à rendre compte des situations scolaires contemporaines marquées par « l'incivilité », l'absentéisme, la « violence »… c'est-à-dire par un ensemble de pratiques d'élèves qui traduisent une certaine « dérégulation » des relations scolaires (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Charlot et Emin, 1997). Ce que dévoile la situation actuelle de l'école tient finalement à une relative impuissance de la sanction réglementaire, de la loi et de la morale.

L'humiliation comme moyen de sanction propre au mode de domination traditionnelle

Si la croyance, théorisée par Weber, en la légitimité des règlements ou si l'intériorisation de la norme et de la morale souhaitée par Durkheim n'assurent plus de façon satisfaisante l'ordre scolaire de manière douce, le maître est dans la nécessité de recourir à d'autres formes d'imposition de l'ordre scolaire et de trouver de nouvelles techniques de « gestion » des relations maîtres-élèves. La négociation dans la classe, comme dans toute organisation (Reynaud, 1997), constitue une modalité de règlement des conflits maître-élèves. Elles concernent notamment les évaluations scolaires (Merle, 1996, 1998 ; Barrère, 2002) et d'autres domaines de la vie en classe tels que la quantité du travail à fournir, la durée effective des cours ou des pauses, le nombre de devoirs surveillés (Masson, 1998). L'objectif visé par le maître lorsqu'il accepte l'allongement du temps de pause ou une diminution du travail à réaliser par l'élève est bien la limitation des conflits qui surgissent classiquement entre les élèves et le maître sur ces questions. Cette négociation n'est ni toujours possible ni toujours souhaitée par les professeurs, tout particulièrement lorsque les demandes de leurs élèves leur paraissent exorbitantes, c'est-à-dire non conciliables avec leur conception du travail d'enseignant. L'ordre dans la classe est aussi d'autant plus problématique que dans une situation de conflit, l'assistance extérieure que le professeur peut solliciter et avoir quelque chance d'obtenir est souvent ténue : les « colles » pour inconduites ne vont pas toujours de soi dans l'ordinaire des établissements et les CPE sont parfois réticents lorsqu'il s'agit de prendre en charge les problèmes de discipline scolaire propres à la classe (9). Faute d'établir des arrangements ou compromis satisfaisants sur les rôles de chacun, et privés en partie du recours à la sanction, une partie des professeurs a dès lors recours, pour assurer l'ordre scolaire, à un mode de domination qui s'apparente à la « domination traditionnelle » décrite par Weber.

L'humiliation par rabaissement scolaire ou par injure *ad hominem* doit en effet être clairement considérée comme une sanction à l'égard des élèves : elle écarte symboliquement du groupe l'élève sanctionné, le désigne comme différent, le stigmatise. Or, la sanction singulière qui définit la frontière entre ceux qui sont « dedans » et ceux qui sont « dehors », l'inclusion ou l'exclusion, est parmi les plus lourdes : elle a pour enjeu de retirer, de fait, le statut d'élève ou de personne à part entière. La spécificité de cette sanction tient au fait qu'elle n'est pas réglementaire : elle s'émancipe de la domination rationnelle-légale qui fait que le détenteur légal du pouvoir obéit, même lorsqu'il sanctionne, à un ordre impersonnel (le règlement intérieur de l'établissement, les règles de droit). L'humiliation est donc une sorte de fait du Prince : elle relève de l'arbitraire du maître, elle constitue une modalité de « disgrâce ». On

reconnaît dans ces spécificités – disgrâce, absence de références à des règles de droits – des dimensions de la domination traditionnelle décrites par Weber : les sujets n'obéissent pas à des règlements mais au chef et celui-ci peut librement montrer une « inclination » ou une « aversion » personnelle. Cet arbitraire, propre à ce mode de domination, provient de la tradition qui accorde au « maître » une relative latitude d'action. On retrouve dans ces pratiques humiliantes des thèmes récurrents de la sociologie des élèves : l'existence du favoritisme scolaire, du chouchou (Jubin, 1988) ou de l'élève tête à claques (Jubin, 1991). Dans l'univers scolaire, l'image classique du fayot (Dubet F., Martuccelli A., 1996) a pour équivalent, dans le rapport de domination traditionnelle, celle du serviteur zélé toujours en attente d'un « bénéfice » des services qu'il rend au « maître ». Finalement, à l'intérieur de l'institution scolaire, les rapports maître-élèves sont, conformément au mode de domination rationnelle-légale, orientés par le droit (lois, décrets, arrêtés, circulaires, instructions et règlement intérieur de l'établissement), mais ces relations sont également sous l'emprise de pratiques d'humiliation scolaire qui dérogent manifestement à l'emprise de la légalité. Autrement dit, l'ordre dans le quotidien de la classe est régi par des principes d'organisation concurrents et contradictoires.

Lorsque les élèves sont incités à définir leurs droits dans l'institution scolaire et dans la classe, leur grande difficulté à les définir précisément montre d'ailleurs que les principes qui fondent la domination rationnelle-légale, tout particulièrement la référence à la légalité et au règlement intérieur, sont relativement peu opératoires dans l'univers de la classe (Merle, 2001). Les propos des élèves tels que « le professeur a tous les droits » témoignent explicitement de la prégnance de ce type de rapport de domination traditionnelle. Certes, des expressions telles que « le prof abuse de sa position » peuvent être sollicitées pour montrer que les élèves connaissent l'existence de règles auxquelles le maître devrait se soumettre. Cependant, même dans la domination traditionnelle, l'arbitraire du chef est limité par la tradition qui l'oblige à respecter interdits et manières de faire tels que la prohibition de l'inceste ou le respect d'un code d'honneur. Il existe d'ailleurs une similitude d'organisation entre les relations maître-élèves dans la classe et les modalités de la domination traditionnelle « primaire » : la gérontocratie et le patriarcalisme. Dans ceux-ci, la domination est assurée par une seule personne et la latitude d'action du chef est relativement étendue. Tout comme le souverain, le capitaine de navire ou le *pater familias*, le maître d'école est assez souvent considéré par les élèves comme le « seul maître à bord ».

Le fait du Prince que constitue l'humiliation professorale est toutefois différent de celui observable dans les sociétés d'Ancien Régime. Autant la « grâce » et la « disgrâce » du seigneur sont indissociables des organisations traditionnelles qui contraignent le sujet à obéir ou à trahir (en faisant alors acte d'allégeance à un autre chef), autant le professeur est une sorte de « monarque-nu » : sa liberté de sanction et son pouvoir de bannissement public butent *in fine* sur le recours possible des élèves au règlement intérieur, à la loi et, en un mot, à l'ordre rationnel légal. Outre le recours aux chefs d'établissement et à l'inspection, les parents saisissent parfois le tribunal administratif notamment lors de violences physiques des instituteurs à l'égard de leurs enfants. Dans ce cas particulier, la condamnation du prévenu, quand elle a lieu, transmute la domination rationnelle-légale, le fait du Prince de l'instituteur, en fait délictueux. L'articulation entre modes de domination traditionnel et rationnel-légal est pourtant problématique. Les juges ont parfois affirmé que le « droit de correction » est reconnu aux enseignants, demandant même que leur soit accordé un « devoir de correction ». Le professeur, monarque-nu ou du moins potentiellement contestable par des autorités administratives supérieures, est donc fortement contraint dans ses pratiques non réglementaires, notamment humiliantes. Cette spécificité de son action explique la dimension contextuelle de ces pratiques.

L'humiliation professorale : une pratique contextuelle

La dimension stratégique de l'humiliation professorale

Les données recueillies laissent supposer que ce sont vraisemblablement les élèves scolairement « faibles » qui font le plus souvent l'objet de l'humiliation scolaire. Dans la mesure où les élèves faibles sont également des élèves perturbateurs, il est pertinent d'interpréter l'humiliation

scolaire comme une forme de sanction dont la finalité est le maintien de l'ordre scolaire. Or, de toute évidence, ce ne sont pas seulement les élèves faibles et perturbateurs qui sont les seuls destinataires des humiliations professorales. Des élèves « timides », semble-t-il peu agités, et d'un niveau scolaire éventuellement moyen, sont en effet également destinataires des railleries professorales. L'humiliation de ce type d'élèves semble contredire la thèse défendue. Il n'en est pas forcément ainsi. Une spécificité irréductible de la domination traditionnelle et de l'autorité exerçant cette domination est le recours discrétionnaire à la « disgrâce ». Cette possibilité de disgrâce, sorte d'épée de Damoclès qui pèse sur l'élève, suscite la courtisanerie et la soumission. L'usage de l'humiliation scolaire auprès des élèves effacés favorise en effet un sentiment collectif de « crainte », de « peur », voire de « terreur » mentionné dans une partie des fiches recueillies (« Dès qu'on rentrait en classe, on était terrorisé par ce professeur »). Le professeur fonde l'ordre dans la classe sur cette possibilité de la sanction arbitraire : tous ne seront pas humiliés mais tous peuvent craindre de l'être.

Cependant le professeur n'ignore pas qu'il est un monarque-nu, une sorte de colosse aux pieds d'argile contre lequel des recours peuvent être déposés et des plaintes parentales formulées auprès du chef d'établissement par exemple. La connaissance de cette faiblesse fait que le professeur peut avoir objectivement intérêt à humilier plutôt des élèves « effacés », « timides », habitués à la soumission : le maître se prémunit ainsi de la révolte de ces élèves guère à l'aise dans les interactions agressives. Autre façon de dire que l'humiliation des élèves timides est une action peu risquée qui s'adresse toutefois à tous les élèves de la classe tentés par le désordre scolaire. La stratégie menée consiste classiquement à diviser pour mieux régner. De façon limite, ce type d'humiliation est une action préventive qui a pour objet de décourager les élèves potentiellement chahuteurs en leur faisant connaître les sanctions qu'ils encourent. Ce type d'action isole aussi les élèves perturbateurs, les « grandes gueules », qui tirent leur force vis-à-vis du professeur de leur capacité à entraîner les autres élèves vers l'indiscipline scolaire et savent utiliser à bon escient l'ironie subversive en cas d'humiliation frontale. On donnera l'exemple suivant. Un élève, en classe de seconde, quelque peu perturbateur, est traité par son professeur de mathématiques « d'ectoplasme écervelé » (rires de la classe). L'élève lui indique qu'il ne sait pas ce que signifie cette expression. Le professeur se sent alors dans l'obligation de préciser sa pensée ce qui aboutit déjà à limiter la puissance dépréciative du propos puisque le professeur, par la question de l'élève, est en quelque sorte renvoyé à son métier : répondre aux demandes d'explication de l'élève. Quelques instants après, le professeur pose une question de mathématiques à cet élève. Sans doute cherchait-il à le mettre en difficulté et à prendre une revanche sur le précédent échange. Mal lui en a pris, l'élève a répondu qu'il ne pouvait malheureusement pas répondre étant « un ectoplasme écervelé » (rires de la classe). L'exemple montre suffisamment les dangers encourus par le professeur qui a recours à l'humiliation publique et la nécessité d'un usage stratégique de l'humiliation afin que celle-ci ne se retourne pas contre son auteur.

Niveau d'enseignement, rapport aux gratifications scolaires et types d'humiliation

Pour des raisons indiquées dans la première partie, il n'est pas possible, à partir des fiches recueillies, de réaliser un décompte pertinent de la fréquence, pour chaque degré d'enseignement, des humiliations subies par les élèves. Toutefois, l'école primaire est très souvent évoquée, le collège occupe une place médiane alors que le lycée est moins souvent cité. Cette décroissance des situations d'humiliation selon l'âge et le statut scolaire n'est évidemment pas fortuite. Comme l'indique Max Weber, « le mode effectif d'exercice de la domination [traditionnelle] se conforme à ce que le détenteur du pouvoir peut habituellement se permettre face à la docilité traditionnelle des sujets, sans aller jusqu'à pousser ceux-ci à la résistance » (Weber, 1995, p. 303). Les élèves les plus jeunes, les « petits », seraient plus soumis que leurs aînés et cette caractéristique expliquerait que les enquêtés aient davantage subi des humiliations et des violences physiques diverses à l'école maternelle et élémentaire (gifles, tirage de cheveux et des oreilles, coups de pieds, coups de règle sur les doigts, coup sur la tête avec un livre, sparadrap sur la bouche…). Les modalités effectives de la domination traditionnelle dans la classe sont donc dépendantes du niveau d'enseignement : la violence physique est plus fréquente à l'école primaire en raison de la faible force physique des élèves qui interdit à ceux-ci toute

réponse de même type à une telle sanction professorale. Encore présente dans les petites classes des collèges (6e et 5e), cette violence physique disparaît par la suite et laisse la place à une violence symbolique, aux dimensions humiliantes patentes qui, comme l'indique Bourdieu, est « la forme douce et larvée que prend la violence lorsque la violence ouverte est impossible » (Bourdieu, 1980, p. 230). Enfin, en lycée, les humiliations rapportées par les enquêtés se font plus rares : la montée dans la hiérarchie scolaire diminue la docilité propre aux jeunes âges.

Les modalités de l'humiliation scolaire sont dépendantes aussi des types d'élèves auxquels elles s'adressent. Auprès des élèves sensibles aux gratifications scolaires, le rabaissement scolaire individuel constitue une humiliation qui atteint le but recherché alors qu'une telle humiliation n'a pas autant de force pour les élèves faibles devenus progressivement moins sensibles au classement scolaire. Pour ce type de public, les humiliations par injure seront plus fréquentes dans la mesure où elles permettent de rappeler à l'élève que s'il n'a plus le sentiment d'être membre à part entière de l'institution scolaire, il demeure de toute façon membre d'une collectivité dans laquelle les jugements humiliants portés par le maître conservent une certaine capacité à rabaisser et à déprécier publiquement. Dans la recherche de Choquet et Héran (1996), ces élèves, scolairement faibles, sont d'ailleurs sensiblement plus nombreux à déclarer des sentiments d'humiliation.

CONCLUSION

L'humiliation professorale : interaction perturbatrice ou régulatrice ?

Les humiliations des élèves ont été interprétées dans le cadre d'une théorie de l'ordre scolaire assimilant l'humiliation à une sanction non réglementaire, contraire à l'ordre rationnel-légal de l'école et de l'organisation sociale propre aux sociétés modernes. C'est notamment à ce titre que ces sanctions humiliantes sont jugées perturbatrices : elles ne sont pas la contrepartie normale et réglementée de fautes scolaires clairement identifiées. Ces humiliations visent, au-delà de l'élève concret concerné, à maintenir l'ordre dans la classe. Les enquêtés rapportent à profusion ces situations dans lesquelles ils ont ressenti un rabaissement de soi, de la mortification, de la vexation, voire du mépris. En ce sens les pratiques humiliantes des professeurs sont perturbatrices : elles provoquent des sentiments de nullité, de découragement, et limitent les progressions scolaires ; elles produisent à terme un effet Pygmalion inversé sur l'élève concerné. Dans ce cas de figure, l'ordre scolaire que le professeur tente d'imposer par des pratiques humiliantes s'oppose, sans conteste, à l'apprentissage.

Une approche des pratiques d'humiliation uniquement en termes de dérégulation aboutirait toutefois à réduire la complexité de la réalité sociale de la classe. Quelques fiches décrivent en effet des situations dans lesquelles la violence du maître est une réponse jugée compréhensible à la violence de l'élève en raison d'une agression physique ou verbale préalable de ce dernier. Un enquêté donne l'exemple suivant : « En classe de musique, en 5e, j'ai eu un prof qui abordait la musique de manière enthousiasmante. On passait notre heure de musique à chanter. Un élève insupportable rompait toujours l'ambiance et le professeur a fini par ne plus le supporter. Il l'a pris violemment et l'a projeté sur le sol. » Ou bien encore, quelques enquêtés signalent un propos professoral humiliant en mentionnant que l'élève était « insupportable », « casse-pieds », « vraiment pénible » et « qu'il l'avait bien cherché ». Ces situations spécifiques d'humiliation introduisent l'idée d'une violence ou d'une humiliation professorale dont le but est de retrouver une situation scolaire propice à l'apprentissage. Dans ce cas de figure, l'humiliation sera considérée comme une modalité de régulation de la classe appréhendée globalement. La stigmatisation publique de l'élève aura peut-être pour celui-ci un effet perturbateur, mais cet effet serait une conséquence inévitable d'un projet professoral plus large : assurer à tous les autres élèves le maintien d'une situation propice à l'apprentissage.

Cette « humiliation régulatrice » des relations maître-élèves se distingue formellement des humiliations professorales précédemment décrites par quatre caractéristiques : elle est directement une réponse à une perturbation antérieure d'un ou plusieurs élèves, elle est strictement limitée à celui-ci ou à des sujets perturbateurs clairement identifiés, elle est proportionnelle au préjudice causé aux

autres élèves et au maître, elle ne porte pas sur le niveau scolaire qui ne constitue pas une « perturbation » indépendante des actions du maître et plus généralement du système d'enseignement. Autrement dit, cette humiliation est circonscrite et maîtrisée. Force est de constater que cette humiliation est rarement décrite dans les fiches recueillies. On peut penser que les enquêtés ont délibérément écarté ce type d'humiliation régulatrice en raison de la consigne qui leur était donnée. Il est probable aussi que ces humiliations soient peu fréquentes : les professeurs qui maîtrisent les compétences interactionnelles autorisant cette forme spécifique d'humiliation régulatrice sont généralement aussi ceux qui parviennent à éviter en amont les situations qui pourraient nécessiter un recours à ce type d'humiliation.

L'ordre scolaire : humiliation professorale ou négociation maître-élève ?

Les pratiques d'humiliation peuvent être considérées comme des sanctions non réglementaires utilisées par les maîtres pour maintenir un certain niveau d'ordre scolaire dans leurs classes. Le recours à ce type de sanctions a plusieurs origines qui tiennent aux professeurs, aux élèves et à la rencontre spécifique produite par l'interaction entre ces deux catégories d'acteurs. Structurellement, les pratiques humiliantes tiennent à la perte d'efficacité de la règle dont les origines sont des plus diverses. On retiendra des origines externes, tenant par exemple au fait que le diplôme est, d'une certaine façon, de moins en moins rentable (Baudelot et Establet, 2000 ; Merle, 2001). Il existe aussi des origines internes, notamment la moindre ritualisation de l'organisation de la vie scolaire (Prairat, 1999). Ces pratiques professorales proviennent aussi du fait que le métier d'enseignant expose beaucoup à l'humiliation des élèves. Les pratiques des professeurs sont aussi une sorte de retournement du stigmate, une réponse aux comportements des élèves. Une telle explication de l'usage de l'humiliation ne permet pas de savoir pourquoi, parmi les professeurs qui exercent leur activité dans des contextes scolaires pourtant comparables, certains d'entre eux parviennent à éviter les propos humiliants alors que d'autres ont recours à ces pratiques sans aucun doute dangereuses : outre le risque de « perdre la face » et de ne pas « avoir le dernier mot », une des grandes difficultés de la gestion de la classe fondée sur les pratiques d'humiliation tient au fait qu'elles sont potentiellement contre-productives : elles peuvent se retourner contre leur auteur, susciter les plaintes de parents, la « haine », voire la violence physique des élèves. En fait, pour les professeurs concernés, il ne s'agit généralement pas d'un choix rationnel mais d'une activité qui, pour reprendre l'expression de Max Weber, « se déroule dans une obscure semi-conscience ou dans la non-conscience du sens visé ». Le professeur, démuni devant les élèves, ne trouve, pour faire face à l'agitation du moment, que cette modalité spécifique du maintien de l'ordre sans pleinement mesurer les risques d'escalade et de débordements encourus à moyen terme par ces pratiques d'humiliation.

La différence entre les professeurs qui parviennent à maintenir le calme dans la classe et les autres peut s'expliquer par la plus ou moins grande aptitude professionnelle à utiliser des gratifications scolaires et au recours très variable aux gratifications personnelles et affectives à laquelle les élèves sont généralement sensibles (Felouzis, 1997). Autrement dit, certains professeurs parviennent à éviter les problèmes posés par la domination traditionnelle en mettant en œuvre des éléments de la domination charismatique : disposer de « charisme », et être capable de créer un « état de grâce » permettraient d'éviter le recours à la disgrâce des élèves. L'interprétation du non recours à l'humiliation des élèves, qu'il s'agisse de professeurs exposés ou non à des situations scolaires difficiles, peut aussi s'émanciper des modes de domination définis par Max Weber. Il faut alors considérer qu'une organisation pacifiée de la classe est susceptible de résulter d'un ordre négocié (Barrère, 2000 ; Merle, 2001). Celui-ci parvient à s'échapper de l'enfermement et de la violence symbolique produits par des relations maître-élèves pensées sous la forme de rapports de domination. Encore faut-il que les élèves et les maîtres puissent penser ensemble ce type de rapport. L'organisation contemporaine de l'institution scolaire le favorise-t-elle vraiment ?

Pierre Merle
IUFM de Bretagne, Université Rennes 2, Lessor

NOTES

(1) Cet article a fait l'objet d'une communication au 4e congrès international de l'AECSE, 5, 6, 7, 8 septembre 2001, Université Lille 3.

(2) Voir Horenstein, 1998. La dernière enquête de la MGEN (1999-2000) indique aussi que la crainte des agressions, surtout verbales, est déclarée de façon fréquente (Laxalt J.-M., 2001, p. 5).

(3) Certains professeurs ajoutent à l'humiliation le sentiment d'injustice. En classe de 5e, suite à une lecture publique d'une mauvaise copie, un professeur de lettres conclut de la sorte : « c'est vraiment nul, ça ne vaut même pas 4, je te mets 1. »

(4) Crahay (2000) présente une revue de la littérature sur ce sujet, voir aussi Duru-Bellat M., Mingat A. (1997).

(5) Contrairement aux prévisions considérant que le patrimoine héréditaire de l'espèce humaine comprenait environ 100 000 gènes, les premiers séquençages aboutissent à des estimations moyennes comprises autour de 30 000, soit à peine plus que la mouche drosophile (environ 27 000 gènes). Les scientifiques ignorent, pour environ 40 % d'entre eux, la fonction exacte de ces gènes. Autre façon de dire que les explications génétiques de la réussite scolaire relèvent, hier comme aujourd'hui, de la spéculation.

(6) Si la filière scientifique est aujourd'hui moins qu'hier affublée du qualificatif de filière noble, elle reste toutefois la plus recherchée par les enfants de cadres au point que la proportion de ceux-ci a augmenté de façon relative sur les années 1985-1995 (Merle, 2000).

(7) Dans la recherche de Choquet et Héran (1996), on ne peut être que surpris de l'absence de corrélation, à l'exception des enfants d'employés, entre le sentiment d'humiliation et l'origine sociale. Ces auteurs montrent en effet, dans la même recherche, une corrélation entre les très faibles revenus des parents et l'humiliation ainsi qu'entre faible niveau scolaire et humiliation. Or, les variables de revenu et de niveau scolaire sont liées à l'origine sociale si bien qu'il est légitime de penser que dans la modélisation statistique sollicitée l'effet propre de l'origine sociale est en partie absorbé par l'effet du revenu et du niveau scolaire en raison de l'intercorrélation des variables.

(8) Il existe aussi une forme paradoxale de l'humiliation qui concerne les élèves d'origine aisée dont le niveau scolaire n'est pas jugé à la hauteur de leur origine par certains professeurs. Ainsi, telle élève, fille de professeur de lettres, se voit reprocher vivement ses fautes d'orthographe pourtant peu nombreuses, et telle autre, une rédaction jugée plutôt moyenne compte tenu de ses origines sociales (« pour une fille de psychiatre, je m'attendais à mieux »).

(9) La circulaire de juillet 2000 portant sur les règlements intérieurs des établissements rappelle également, de façon très explicite, l'interdiction d'une sanction parfois utilisée pour maintenir l'ordre dans la classe : donner un zéro pour mauvaise conduite ou baisser la note d'un devoir.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD G. (1989). – **La formation de l'esprit scientifique**. Paris : Vrin (1re édition 1939).

BARRÈRE A. (2000). – Sociologie du travail enseignant. **Année sociologique**, 52, 2, p. 469-492.

BARRÈRE A. (2002). – **Les enseignants au travail**. Paris : L'Harmattan.

BAUDELOT C., ESTABLET R. (2000). – **Avoir 30 ans en 1968 et en 1998**. Paris : Seuil.

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens**. Paris, Colin.

BERTHELOT J.-M. (1982). – Réflexions sur les théories de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, 23, 4, p. 585-604.

BLUM A., GUERIN-PACE F. (2000). – **Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire », un siècle de polémique**. Paris : Fayard.

BOURDEAUX C., DEROUILLON-ROISNE P. (2000). – Les besoins en nouveaux enseignants dans le second degré public, 2001-2008. **Éducation et formations**, n° 55, p. 43-46.

BOURDIEU P. (1980). – **Le sens pratique**. Paris : Minuit.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers. Les étudiants et la culture.** Paris : Minuit.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). – **La reproduction**. Paris : Minuit.

BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue française de Pédagogie**, n° 108, p. 91-137.

BRESSOUX P. (2000). – Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. **Rapport d'habilitation à diriger les recherches**, décembre 2000, 195 p.

CARON J.-C. (1998). – **À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe.** Paris : Aubier.

CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.** Paris : Colin.

CHARLOT B., EMIN J.-C. (1997). – **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Colin.

CHOQUET O., HERAN F. (1996). – Quand les élèves jugent les collèges et les lycées. **Économie et statistique**, n° 293, p. 107-124.

CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.

CORDIE A. (1998). – **Malaise chez les enseignants. L'éducation confronté à la psychanalyse**. Paris : Seuil.

DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. – **« Pourvu qu'ils m'écoutent... » Discipline et autorité dans la classe**. Créteil : CRDP.

DEGENNE A., VALLET A. (2000). – L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignants. **Éducation et Formations**, n° 56, p. 33-40.

DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Seuil.

DUBET F., BERGOUNIOUX A., DURU-BELLAT M., GAUTHIER R.-F. (1999). – **Le collège de l'an 2000**. Paris : MEN, 150 p.

DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.

DURKHEIM E. (1986). – **Les règles de la méthode sociologique**. Paris : PUF (1re éd. 1895).

DURKHEIM E. (1992). – **Éducation et sociologie**. Paris : PUF (1re éd. 1922).

DURKHEIM E. (1992). – **L'éducation morale**. Paris : PUF (1re éd. 1925).

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, 4, p. 759-789.

FELOUZIS G. (1997). – **L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique**. Paris : PUF.

FILLOUX J. (1973). – Des positions de l'enseignant et de l'enseigné dans le champ pédagogique. *In* Kaës *et al.*, **Fantasme et formation.** Paris : Dunod, p. 150-191.

FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir. Naissance de la prison**. Paris : Gallimard.

GOFFMAN E. (1972). – **Les rites d'interaction**. Paris : Minuit.

HORENSTEIN J.-M. *et al.* (1998). – **Les pratiques de harcèlement en milieu éducatif.** Collection MGEN.

JUBIN P. (1988). – **L'élève tête à claques**. Paris : ESF.

JUBIN P. (1991). – **Le Chouchou ou l'élève préféré**. Paris : ESF.

LANDSHEERE G. de (1992). – **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**. Paris : PUF.

LE BART C., MERLE P. (1997). – **La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation**. Paris : PUF.

LAXALT J.-M. (2001). – Comment allons-nous ? **Valeurs mutualistes**, n° 209.

LEVI-STRAUSS C. (1955). – **Tristes tropiques**. Paris : Plon.

LÉGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.

MARTINOT D., MONTEIL J.-M. (1996). – Insertions scolaires et représentations de soi. *In* Beauvois *et al.*, **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 49-65.

MENRT (2000). – **Repères et références statistiques**.

MERLE P. (1996). – **L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral**. Paris : PUF.

MERLE P. (1996). – Prépa, fac ou IUT ? Position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation. **L'année sociologique**, n° 2, p. 475-507.

MERLE P. (1999). – L'intelligence : éléments de sociologie d'une catégorie de pensée du sens commun. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 6, p. 53-70.

MERLE P. (1998). – Equité et notation : l'expérience subjective des lycéens. **Carrefours de l'éducation**, n° 5, p. 60-79.

MERLE P. (1998). – L'efficacité de l'enseignement. **Revue française de sociologie**, vol. 39, n° 3, p. 565-589.

MERLE P. (1999). – Indicateurs de pilotage des établissements scolaires et analyse de l'efficacité : une analyse incertaine. **Administration et Éducation**, n° 4, p. 101-120.

MERLE P. (2000). – Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. **Population**, n° 1, p. 15-50.

MERLE P. (2001). – Le droit des élèves. Droit formel et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. **Revue française de sociologie**, vol. 42, n° 1, p. 81-115.

MERLE P. (2001). – Titres scolaires et difficultés de l'insertion professionnelle. Approche macro-sociale. *In* M. Del Sol *et al.*, **Nouvelles dimensions de la précarité**. Rennes : PUR, p. 69-79.

MORRISON A., Mc INTYRE D. (1975). – **Profession : enseignant**. Paris : A. Colin.

PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un collège ordinaire**. Paris : Méridiens Klincksiek.

PÉAN S. (2000). – Les départs des enseignants du premier degré, 2001-2008, **Éducation et formations**, n° 55, p. 43-46.

PRAIRAT É. (1994). – **Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

PRAIRAT É. (1999). – Le souci du lien. **Cahiers Alfred Binet**, n° 661, 4, p. 5-14.

REYNAUD J.-D. (1997). – **Les règles du jeu**. Paris : Colin.

ROGER C., DESHAYES J. (1991). – **Le chef d'établissement**. Paris : Nathan.

THAUREL-RICHARD M., VERDON R. (1996). – Pratiques pédagogiques de l'enseignement des mathématiques en sixième et progrès des élèves. **Note d'information**, n° 44.

THÉLOT C. (1993). – **L'évaluation du système éducatif**. Paris : Nathan.

TRANCART D. (1999). – L'évolution des disparités entre collèges publics. **Éducation et Formations**, n° 54, p. 89-95.

SCHMITT-ROLLAND S., THAUREL-RICHARD M. (1996). – Pratiques pédagogiques de l'enseignement du français en sixième et progrès des élèves. **Note d'information**, n° 39.

OAKES J. (1985). – **Keeping track : how schools structure inequality**. New Haven : CT, Yale University Press.

ROSENBAUM J.E. (1980). – Social implications of educationnal grouping. **Review of Reseach in Education**, n° 8, p. 361-401.

RAYOU P. (1998). – **La Cité des lycéens**. Paris : L'Harmattan.

VAN ZANTEN A. (2000). – Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. **Année sociologique**, 52, 2, p. 409-436.

WEBER M. (1971). – **Économie et société**. Paris : Plon (1re éd. 1919).

WEBER M. (1992). – **Essai sur la théorie de la science**. Paris : Pocket.

WOODS P. (1990). – **L'ethnographie de l'école**. Paris : Colin.

ANNEXE : Recueil des données et biais d'enquête

Le matériau exploité dans cet article repose sur l'analyse de près de 500 « fiches » recueillies auprès des étudiants inscrits à la préparation au CAPES à l'IUFM de Bretagne sur le site de Rennes. Les étudiants disposaient pour rédiger leur fiche d'une consigne écrite au tableau : « Donner un exemple tiré de votre scolarité d'un droit respecté ou non respecté ». Cette consigne était assortie du commentaire oral suivant : « Il faut donner un exemple qui vous est arrivé personnellement ou, si vous n'avez pas ce type de souvenir pour le moment, un exemple dont vous avez été un témoin direct. Si vous le souhaitez vous pouvez donner deux exemples : un de droit respecté, un de droit non respecté ». Cette consigne n'a pas toujours paru très explicite aux étudiants enquêtés. Certains ont indiqué qu'ils ne connaissaient pas leurs droits en tant qu'élève et, qu'à ce titre, il ne leur était pas possible de rédiger une telle fiche. Il leur a été répondu qu'ils disposaient très probablement d'une définition implicite de leurs droits, pas toujours en tant qu'élève, mais au moins en tant que personne, et qu'ils pouvaient solliciter, faute de mieux, une telle définition pour présenter une expérience de droit respecté ou non.

Ces fiches sont constituées d'observations de situations, de témoignages, d'histoires des plus diverses, que les étudiants ont rédigées sur papier libre. Il était indiqué que les réponses étaient anonymes. Il a été demandé aux étudiants qui n'avaient pas rédigé de fiches de rendre une feuille blanche de façon à connaître l'importance des non réponses. Dans la mesure où ceux qui n'ont pas rédigé de fiche ont suivi cette consigne, les non réponses sont inférieures à 10 % des étudiants présents dans chacun des amphis sollicités.

La population enquêtée n'est évidemment en rien représentative des populations scolaires. Les étudiants de l'IUFM de Bretagne sollicités étant inscrits en première année de préparation aux Capes, il s'agit d'une population sélectionnée d'une façon très singulière. Les étudiants d'origine populaire sont très sous-représentés parmi ces étudiants : alors que dans la population active, ouvriers et employés représentent près de 60 % des actifs, les étudiants de cette origine sociale ne constituent qu'un tiers des inscrits à l'IUFM de première année (34,6 % exactement). Ces données statistiques, ainsi que les suivantes, nous ont été communiquées par le service central de scolarité de l'IUFM de Bretagne.

En revanche, le groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures (GSP3) auquel appartient 15 % des actifs est surreprésenté parmi les inscrits en première année : un bon tiers de ceux-ci (35,6 %) proviennent de ce groupe socio-professionnel. Ce sont les fils et filles de « professeurs et professions scientifiques » qui sont les plus surreprésentés dans cette population étudiante : 11,9 % déclarent une telle origine. Les données recueillies sont donc tributaires de cette composition sociale spécifique de l'échantillon qui est approximativement conforme à la structure sociale des professeurs (Thélot, 1993 ; Degenne et Vallet, 2000). Quels biais cet échantillon introduit-il dans l'analyse des données ?

Le souhait de devenir professeur est forcément en partie lié à une image plutôt positive, ou du moins pas trop négative, du métier d'enseignant. Cette image assez spécifique est sans doute plus marquée pour les enfants d'enseignants qui souhaitent suivre la voie de leurs parents. Ces situations particulières influencent très probablement le contenu des fiches, c'est-à-dire le regard et les souvenirs que ces ex-élèves ont conservé de leur scolarité. On n'en tirera pas cependant comme conclusion que la population enquêtée est homogène tant son avenir objectif – des professeurs agrégés en classes préparatoires aux grandes écoles aux professeurs des lycées professionnels – est contrasté et permet de douter de l'existence d'un univers culturel commun. Toutefois, la population enquêtée a, en raison de son choix professionnel, quelques raisons objectives de ne pas être totalement et particulièrement critique envers l'institution scolaire. Autre façon de dire que la méthode de recueil des données aboutit à une sous-représentation des élèves ayant entretenu une relation conflictuelle avec l'institution scolaire. Cette singularité de la population enquêtée est confortée par le fait que ces anciens élèves ont été pour la plupart de bons élèves, suffisamment du moins pour obtenir un bac et poursuivre avec succès des études supérieures au niveau de la licence, et souvent même davantage : 39,1 % ont en effet un diplôme supérieur à la licence et 2,5 % un diplôme de troisième cycle. L'âge moyen de la population est de 23,9 ans. Les trajectoires scolaires de ces étudiants sont donc majoritairement

rectilignes et sans histoire. Or, le fait d'être plutôt un bon élève est clairement associé à une expérience scolaire particulière (par exemple, Bautier et Rochex, 1998 ; Merle, 1996 ; Rayou, 1998). Sans considérer que celle-ci est forcément heureuse, elle est du moins davantage épargnée des incertitudes, tourments, humiliations, révoltes et décrochages que connaissent les élèves moyens ou faibles.

Ce biais d'échantillon est d'une grande importante dans l'interprétation des données. Les expériences scolaires des étudiants incités à présenter un exemple de droit respecté ou non sont en effet, de façon moyenne, plus sereines et moins critiques que celles vécues par l'ensemble des populations scolaires. Il est nécessaire d'insister sur ce biais car la lecture des fiches pourrait justement laisser penser le contraire tant les histoires et témoignages des étudiants enquêtés nous présentent souvent de façon assez négative une partie des interactions maîtres-élèves. On prend conscience de ce biais d'échantillon lorsque certains enquêtés, dont la scolarité n'a pas, semble-t-il, posé de gros problèmes, ne présentent pas une expérience vécue personnellement mais racontent ce qu'ils ont pu observer dans la classe. Ce sont alors des expériences propres aux élèves en difficulté scolaire qui sont souvent présentées et celles-ci ont des spécificités liées à cette caractéristique (*e.g.* : « je n'ai jamais rencontré de problèmes en tant qu'élève, mais par contre à plusieurs reprises, certains profs avaient vraiment des « souffre-douleur », et notamment à l'école primaire où un élève issu d'un milieu social très défavorisé et qui avait deux ans de retard en CP était sans cesse humilié par l'instituteur devant toute la classe, et parfois était même frappé »). Fort heureusement pour l'enquêteur, même les élèves qui sont parvenus à obtenir un diplôme de second ou troisième cycle universitaire n'ont pas tous connu une scolarité sans histoire. Le fait d'avoir un niveau honorable dans telle ou telle discipline ne protège pas de faiblesses récurrentes dans d'autres domaines disciplinaires. Autrement dit, peu nombreux sont finalement les élèves totalement protégés des expériences humiliantes, des résultats « insuffisants » ou « médiocres », de la dévalorisation scolaire. Cette réalité sociale de la classe explique, pour une grande part, la faiblesse des non-réponses.

Les fiches recueillies ne présentent évidemment pas que des témoignages d'humiliation scolaire. Ces types d'histoires sont toutefois particulièrement fréquents. Encore qu'il soit difficile et en fait impossible d'opérer un classement des fiches selon les thèmes abordés : dans beaucoup d'entre elles, plusieurs catégories de situations scolaires sont présentées qu'il s'agisse du droit de grève, des négociations maître-élève, du choix d'orientation, ou tout simplement du droit de s'habiller comme on l'entend. Même lorsque le chercheur ne dispose que d'un seul témoignage, celui-ci peut faire l'objet de plusieurs types de classement. Le thème de l'humiliation scolaire étant prédominant, il a été préféré aux autres.

Étant donné l'âge moyen de cette population (23,9 ans), les histoires que les étudiants nous racontent nous donnent des images de l'école telle qu'elle a pu être de 1980 à 1996, âge où les plus jeunes étudiants inscrits en première année de l'IUFM étaient encore présents en classe terminale. Si cette école n'a guère changé sur les cinq dernières années compte tenu de la pyramide des âges des enseignants et de leur âge moyen (Péan, 2000 ; Bourdeaux et Derouillon-Roisné, 2000), les expériences rapportées les plus anciennes, celles relatives au collège et a fortiori à l'école élémentaire, mettent en scène des professeurs dont une partie d'entre eux ne sont plus en activité ou sont proches de la retraite.